

## **Aprendizaje-Servicio con personas mayores: una experiencia en competencias informacionales e inclusión**

### **Service Learning with elderly people: an experience in information competencies and inclusion**

**Resumen.-** Se presentan los resultados de un proyecto de Aprendizaje y Servicio (ApS) en el ámbito de la trayectoria formativa del Grado en Información y Documentación (I&D) de la UCM realizado en colaboración con dos Centros de Mayores del Ayuntamiento de Madrid en el periodo de febrero a junio de 2018 y de 2019. Se describe la metodología docente del ApS, las razones formativas para implantarla en el grado de I&D y las implicaciones institucionales y sociales de este tipo de iniciativas. Entre los resultados, se analizan los datos de dos encuestas suministradas al alumnado participante tras la finalización del proyecto en el curso 2017-18 y 2018-19, y se resumen además los temas más destacados de un grupo focal con las personas mayores participantes. Desde el punto de vista de la formación, se destaca el avance importante en competencias transversales relacionadas con la comunicación, así como la adquisición de conocimientos y habilidades difíciles de trabajar en las aulas, como la consciencia de los mecanismos de inclusión y exclusión informacional de la población mayor. En cuanto al impacto en la comunidad que ha recibido el servicio, la población mayor de los dos centros, se destacan positivamente el marco participativo de las actividades, la calidad humana del alumnado UCM y la vitalidad para la vida diaria de los contenidos impartidos en los talleres.

**Palabras clave.-** Aprendizaje y Servicio; competencias informacionales; competencias digitales; valores ciudadanos; necesidades de información; formación de usuarios; envejecimiento poblacional; personas mayores; Madrid

**Abstract.-** The article presents the results of a Service Learning (SL) project within the undergraduate program in Information and Documentation (I&D) at the Complutense University of Madrid. The project was carried out in collaboration with two Senior Centres of the city of Madrid in the period of February to June in the academics years 207-18 and 2018-19. We describe SL as an experiential teaching method, the curricular reasons for implementing it, and the institutional and social implications of this initiative. Among the results, we analyse data from two surveys which were administered to students at the end of the project in 2017-18 and 2018-19, and we summarize the main themes of a focal group with participating elderlies. From the curricular point of view, an important improvement was observed in transversal competencies related to communication, as well as in the acquisition of knowledge and abilities which are difficult to develop in the classroom, such as becoming aware of the dynamics of information exclusion of elderly people. As for the impact on the community that received the service, the elderly users of the two senior centres, the themes that emerged were the participatory character of the activities, the human qualities of UCM students, and the vitality of the contents taught within the courses.

**Keywords.-** Service Learning; information competencies; digital competencies; civic values; information needs; user training; aging; elderlies; Madrid

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el presente trabajo se exponen los resultados de una experiencia docente de Aprendizaje y Servicio (ApS) en el ámbito del itinerario formativo del Grado en Información y Documentación (I&D) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), haciendo hincapié en las implicaciones formativas de la experiencia, así como en el impacto de la misma en el entorno social en el cual ha tenido lugar. Concretamente, el proyecto se ha realizado durante los cursos académicos 2017-18 y 2018-19 en

colaboración con dos Centros de Mayores del Ayuntamiento de Madrid ubicados en el distrito de Chamberí, implicando a un colectivo de aproximadamente 120 estudiantes.

### **1.1 El Aprendizaje y Servicio para formación en Información y Documentación**

El ApS es una forma de educación experiencial basada en la prestación de servicios a la comunidad o un sector de la misma, cuyo objetivo es promover el aprendizaje y desarrollo del alumnado a través de la resolución de problemas del mundo real (Riddle, 2003). Como herramienta pedagógica, además de su carácter experiencial, se caracteriza por tres aspectos fundamentales: (1) la reciprocidad o la colaboración y aprendizaje mutuo entre estudiantes y comunidades, (2) la educación cívica o el desarrollo del sentido de responsabilidad social y (3) la reflexión sobre la experiencia realizada (Kott, 2016). Manzano, citado por Rodríguez-Gallego (2014), añade un cuarto aspecto: el peso presencial de los estudiantes, porque como dicen Folgueiras, Luna y Puig (2013), en los proyectos de ApS “los alumnos desempeñan un papel relevante en el diagnóstico, en la formulación de un plan de acción, en su seguimiento y en la evaluación” (p. 164).

La metodología del ApS, por definición, es aplicable en prácticamente todo contexto educativo, aunque desconocemos experiencias parecidas en la formación superior en I&D en España, donde las competencias informacionales en la educación universitaria se han trabajado más bien desde el ámbito de la Educación, por ejemplo, en (Amat, 2011), (Juarros et al., 2012) y (Rubio i Serrano et al., 2013). En el contexto internacional y particularmente estadounidense, por otro lado, sí existen numerosas experiencias de aplicación del ApS a la formación en I&D, tanto en la enseñanza presencial como en la virtual, y como estrategia docente aplicable desde las etapas más tempranas de la formación especializada y de forma complementaria a las prácticas curriculares (Most, 2011). La monografía publicada en 2009 por la *American Libraries Association* sobre ApS recopila numerosos proyectos que han empleado esta metodología de aprendizaje experiencial para la formación universitaria en I&D (Roy, Jensen, y Meyers, 2009), mientras que en (Nutefall, 2016) se recogen experiencias de ApS realizadas en colaboración con bibliotecas académicas. Según Riddle (2003), el ApS sería especialmente relevante para los estudios en I&D, porque entre los beneficios derivados de esta metodología estarían una percepción diferente de la información y una mayor conciencia de las necesidades de información que plantea la resolución de problemas reales. Montiel Overall (2010) reitera las ventajas del ApS para la formación en I&D, indicando que los alumnos participantes en un proyecto con escuelas y bibliotecas públicas, relacionado con la brecha digital y la diversidad, se vieron más motivados a analizar las lecturas de clase. La relevancia del ApS para los estudios de I&D se ve reforzada, además, por sus diferentes características respecto al practicum, más tradicional en estos estudios. Angel (2016) indica que los cuatro elementos caracterizadores del ApS, la reflexión individual durante la experiencia, la necesidad de proponer una solución a un problema de la comunidad y promover la responsabilidad cívica, el beneficio mutuo y el compromiso social, diferencian claramente el ApS de las prácticas curriculares. Espelt y Mañà (2011) defienden la necesidad de las prácticas curriculares en la carrera de Biblioteconomía y Documentación por la centralidad de la intermediación con las personas en la profesión. Sin embargo, las prácticas curriculares se dan en ámbitos institucionales o empresariales, limitando la adquisición de valores a estos mismos ámbitos, mientras que el ApS busca desarrollar valores cívicos y aportar beneficios mutuos al alumnado y la comunidad (Lim y Bloomquist, 2015). Además, la experiencia del practicum del Grado en I&D de la Universidad Carlos III de Madrid apunta a que, entre las varias competencias adquiridas por los alumnos en sus prácticas curriculares, la que registra la nota más baja es la capacidad de análisis y síntesis (Pérez-Lorenzo, Vianello Osti, y Pacios Lozano, 2013), siendo, en cambio, la reflexión central para el ApS. En relación con este asunto y en un sentido más general y no específico de la formación en I&D, Rodríguez-Gallego (2014) afirma que

es importante diferenciar el ApS de otro tipo de iniciativas con clara intencionalidad solidaria porque el primero “no es cualquier tipo de voluntariado, ni un practicum sin más, pues incluye tanto objetivos de servicio como objetivos de aprendizaje” (p.97).

En el contexto de la presente experiencia, el ApS se adoptó precisamente como una estrategia para promover los valores cívicos y el compromiso social, por un lado, y compensar ciertas limitaciones en la oferta formativa en I&D, por otro. Entre las otras limitaciones, cabe mencionar la concepción de la carrera en I&D principalmente como técnica, enfatizando el conocimiento de técnicas como la catalogación, la clasificación o la indización, o del manejo de herramientas tecnológicas. Al mismo tiempo, la relación con las personas destinatarias de servicios de información se suele contemplar desde el punto de vista de las organizaciones dentro de las cuales se ofrecen, a menudo como una cuestión de satisfacción con los servicios bibliotecarios o documentales. Sin embargo, las necesidades de información y el uso de la información se dan tanto dentro de centros de documentación y bibliotecas como en cualquier otro entorno de la vida diaria (Villaseñor-Rodríguez, 2017). En el Libro Blanco del Título de Grado en Información y Documentación (2004), la lista de 23 competencias específicas del grado en I&D se abre con la “E01. Interacción con los productores, los usuarios y los clientes de la información”, volviendo a contextualizar la relación con las personas consumidoras de información en el ámbito de instituciones y empresas, mientras que trece de las restantes competencias se refieren de forma explícita a técnicas y tecnologías, incluyendo, por ejemplo, “técnicas de gestión de recursos humanos” o “tecnología de la información: informática”. Por otro lado, varias de las competencias nucleares que recopila, para la formación bibliotecaria, la American Library Association (2009) enfatizan las dimensiones comunicativas e interpersonales, así como la implicación social de la profesión. Entre otras, cabe mencionar el conocimiento de métodos para interactuar con personas de todas las edades y grupos (5C), la capacidad de responder a diferentes necesidades y comunidades usuarias (5F) y la capacidad de establecer redes y colaboraciones (8D), asumiendo roles de liderazgo con potencial de transformación (8E). Jardine (2016) recuerda que, sin las personas como referentes, bibliotecas, archivos y centros de documentación no serían sino colecciones de datos en estructuras físicas y añade que en la formación bibliotecaria es necesario incluir también unas “competencias culturales”, que permitan trabajar y suministrar servicios a comunidades cada vez más diversas, en términos de raza, edad, género, idioma, nivel económico y mucho más. Aunque las necesidades de formación técnica siguen representando una prioridad formativa para las exigencias del mercado laboral actual (Tejada-Artigas et al., 2014), el suministro de servicios informacionales adecuados exige desarrollar competencias sociales y comunicativas para conectar con el público de referencia incluso fuera de bibliotecas y centros de documentación específicos. Según Colón-Aguirre (2017), existen carencias de formación para gestionar en la práctica profesional lo que ella denomina la “atención al cliente”, por lo menos según una serie de 14 entrevistas con personal de bibliotecas universitarias de EEUU. Finalmente, las competencias interpersonales parecen imprescindibles para realizar tareas más complejas y colaborativas tales como la gestión de datos, por lo menos según la encuesta realizada por (Mizzy y Hayslett, 2016) con profesionales activos en este sector.

Otra consecuencia del énfasis en la formación técnica y en las necesidades organizativas por encima de las necesidades de las personas es que se infravaloran los valores cívicos, tan necesarios para afrontar los desafíos de la sociedad actual. La metodología del ApS busca precisamente, con palabras de Roser Batlle (s.f.), poner en práctica los conocimientos adquiridos en los estudios para responder a necesidades reales del entorno. El objetivo final es que el alumnado aprenda a reconocer estas necesidades, a través de una mayor empatía o sensibilidad hacia un grupo poblacional concreto, por ejemplo, el problema de la soledad que sufren muchos colectivos, como el de las personas mayores,

para los que algunas experiencias de alfabetización digital han demostrado que aprender a usar el móvil contribuye a reducirla (Sánchez-Esparza, 2018).

La relación soledad – tecnología se pone de manifiesto a través de algunos datos, como el que muestra el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la SI, según el cual la población con mayor crecimiento en el acceso a internet en 2018 fue entre las personas viudas y entre aquellas con 65 a 74 años, con más de 6 puntos porcentuales de incremento. (ONTSI, 2018)

Tratando el tema de las competencias que se desarrollan a través del ApS, Riddle (2003) constata que está sobradamente probada la influencia de esta estrategia formativa en las dimensiones afectivas del alumnado, incluyendo la autoestima, la responsabilidad social o la autoeficacia, aunque desde un punto de vista cognitivo los resultados obtenidos no son coherentes apuntando solo en ocasiones a una ventaja del ApS frente a otras estrategias en la adquisición de conocimiento. Por su parte, Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2015) señalan distintos beneficios del ApS como herramienta pedagógica en educación superior, ya que supone un impacto positivo no solo sobre el rendimiento, sino también sobre el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico y en la forma de abordar los problemas que surgen en los contextos sociales en los que el alumnado desarrolla sus actividades. Además, aseguran que los estudiantes asumen mayor responsabilidad en su experiencia educativa, desarrollando y adquiriendo habilidades de investigación crítica en contextos aplicados, y experimentan cambios a nivel personal, en cuanto que aprecian un mayor sentido de su identidad y de sus valores personales, y a nivel social, por su interacción con los demás. En este sentido, Rodríguez-Gallego (2014) destaca como beneficio del ApS la vinculación con la comunidad, ya que las actividades (o intervenciones) surgen “de la demanda explícita de la sociedad y promueve[n] la intervención de carácter profesional sobre una problemática social real” (p.97), hasta el punto de que, como señala Aramburuzabala (2013), puede convertirse en poderosa herramienta de transformación social porque, al favorecer el pensamiento crítico y la conciencia social del alumnado, las actividades de servicio se convierten en experiencias transformadoras y los estudiantes, “en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo que trabajan activamente para crearlo” de forma que, al tiempo que aprenden, “actúan sobre las diversas necesidades del entorno con el objetivo de transformar la realidad mediante acciones de mejora, al tiempo que reflexionan de forma estructurada sobre la experiencia vivida” (p. 5).

### **1.2 ApS e impacto social de las instituciones de enseñanza superior**

El interés por promover los valores cívicos y el compromiso social converge con un objetivo de mayor trascendencia que atañe a las propias instituciones de educación superior en las cuales se imparten los estudios de grado (Montesi y Villaseñor Rodríguez, 2018). La “tercera misión” de la universidad se ha entendido tradicionalmente como la capacidad de transferencia a la sociedad de conocimiento científico para el avance económico y tecnológico (Miettinen, Tuunainen, y Esko, 2015). Sin embargo, cada vez más emerge una nueva visión de esta tercera misión orientada hacia los retos de sostenibilidad que plantea el presente y que exige que la universidad asuma un nuevo rol, el de transformadora social y co-creadora de conocimiento, colaborando con actores diferentes a los tradicionales interlocutores académicos (Trencher, Yarime, McCormick, et al., 2013). Según Trencher et al. (2013), los retos del presente, como el cambio climático planetario o el envejecimiento poblacional y el transporte a nivel más local, se deben abordar a través de la co-creación de conocimiento, pues la simple co-producción de conocimiento no garantiza la transformación y el cambio. El análisis de 39 colaboraciones universidad – sociedad en varios países del mundo más desarrollado, además, les permite concluir que el ApS, que entienden como la “application of educational programmes to extracurricular activities for tackling localized, real-world problems”, es una de las propiedades clave de la co-creación para la sostenibilidad, al igual que

la investigación acción, la transferencia de conocimiento, la transdisciplinaridad o los laboratorios vivientes, entre otras. Montague, Wolske, y Larkee (2009), quienes analizan el ApS desde la perspectiva de la administración universitaria, el profesorado y los estudiantes, denominan la tercera misión directamente “servicio”, estableciendo una conexión entre la tercera misión, entendida como impacto social, y el servicio que se presta en el marco de un proyecto de ApS. Thompson y Hood (2016), quienes tratan el ApS en el marco de las relaciones entre universidad y comunidad, también insisten en la función del ApS en apoyar a las instituciones de educación superior en el desempeño de su “servicio” o tercera misión. Conciben el ApS como el resultado de las colaboraciones entre universidad y comunidad y una oportunidad para dejar un impacto importante en comunidades locales y en la sociedad en general. Kott (2016) enfatiza el carácter transformador de las experiencias de ApS, tanto para alumnado, como para el profesorado y otros participantes (Nutefall, 2016; Montague et al., 2009). Según Marullo y Edwards (2000) toda experiencia de colaboración entre universidad y comunidad para afrontar problemas sociales, políticos, económicos o morales permitiría poner en práctica la ciencia de la participación (*scholarship of engagement*) frente a la más establecida ciencia del descubrimiento (*scholarship of discovery*), asignando a la universidad un rol más decisivo en la transformación social y valorizando dimensiones normalmente infravaloradas del quehacer académico, es decir la pedagogía, la integración de conocimientos y la interdisciplinaridad, y la aplicación de los mismos. Tapia (2008) afirma que, en el ámbito de la universidad, se ha evolucionado desde el concepto tradicional de extensión universitaria al de responsabilidad social universitaria y que, aunque no todas las iniciativas de responsabilidad social universitaria tienen por qué ser de ApS al no participar estudiantes, todos los programas de ApS son, por definición, una manifestación de responsabilidad social.

ApS e impacto social comparten la dificultad de la medición (Bornmann, 2012). Si desde el punto de vista del impacto social es difícil determinar qué ha producido cierto tipo de impacto, quién ha sido responsable o cuánto tiempo pueden tardar en manifestarse los resultados de intervenciones dirigidas a producir impacto social (Bornmann, 2013), desde el punto de vista del ApS la investigación al respecto es escasa sobre todo por lo que concierne el impacto en las comunidades (Chupp y Joseph, 2010). Cronley, Madden, y Davis (2015) subrayan que tradicionalmente el ApS se ha medido desde la perspectiva del alumnado y en todo caso de las propias instituciones, mientras que la poca investigación sobre las comunidades ha asumido una actitud “colonial” hacia las mismas, que se han concebido en términos de “objetos”, enfatizando su disponibilidad para la implicación en los proyectos. Las aportaciones en este sentido son particularmente necesarias. El énfasis en el impacto académico de los proyectos de ApS ha permitido justificar la viabilidad pedagógica de esta metodología docente en la enseñanza universitaria (James y Logan, 2016). En el marco de las interacciones entre universidad y comunidades, Sieh y Frank (2018), quienes se centran en la metodología del *student-community engagement*, apuntan a la práctica ausencia de investigación acerca de los efectos de esta estrategia de aprendizaje y de todas las basadas en aprendizaje experiencial en la comunidad, incluso cuando se concibe desde un punto de vista institucional. Sugieren una evaluación integrada en el propio desarrollo de los proyectos de interacción entre alumnado y comunidades y *co-construida* con las propias comunidades, buscando la gestión de los significados por encima de la medición de los resultados.

### **1.3 El envejecimiento poblacional como reto social**

El reto social que pretende afrontar el proyecto es el del envejecimiento progresivo de la sociedad, abordando un tema que, además, está siendo ampliamente investigado en muchas ramas del saber, incluidas las Ciencias Sociales, y que cuenta con escasos ejemplos de ApS en España, donde las experiencias que existen se desarrollan fundamentalmente fuera de la universidad y en relación con



asuntos que nada tienen que ver con adquisición de competencias informacionales, como, por ejemplo, talleres y visitas al patrimonio histórico y cultural de una ciudad (Batlle & Escoda, 2019) o reuniones y talleres para crear un espacio de encuentro entre jóvenes universitarios y mayores (Grup de Recerca en Educació Moral & Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei, 2019). La Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM se encuentra en pleno barrio de Chamberí que, según los datos del Padrón Municipal publicados en 2017 (Ayuntamiento de Madrid, 2017), presenta una edad media superior a la de la ciudad de entre 2 y 3 años. Esta circunstancia coincide con el creciente interés por el comportamiento informacional de la población mayor, que está siendo objeto de numerosas investigaciones debido, en parte, al aumento de la esperanza de vida y al alarmante riesgo de exclusión digital (y consecuentemente social) que sufre. El envejecimiento poblacional en España es un hecho constatado y el estudio de su interacción con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) “son quizás las dos tendencias más importantes en el futuro de las sociedades occidentales” (Pino Juste, Soto Carballo y Rodríguez López, 2015). Ese estudio puede permitirnos conocer cuál es la situación y, en consecuencia, poder actuar en formación en competencias digitales para su inclusión digital. En este sentido advertimos que, en los últimos diez años, la escasa investigación española sobre el tema ha pasado del interés por las posibilidades que esta población tenía de acceder a las TIC (lo que Abad Alcalá, 2014, llama “primera brecha digital”) al estudio del uso e intensidad de éste que hace de las mismas (la “segunda brecha digital”). Aun así, Pino Juste, Soto Carballo y Rodríguez López (2015) dicen al respecto que “sabemos muy poco sobre las razones y motivaciones subyacentes de los adultos mayores cara a la adopción o no adopción de las TIC, sobre la naturaleza de este uso y el apoyo que los mayores necesitan en este tema” (p.341). Los Informes de la Sociedad Digital de Telefónica alertan del riesgo de exclusión digital de las personas mayores (2017:284). En el informe de 2017 se apuntaba la necesidad de formación continua de este colectivo, que cada vez utiliza más la tecnología para actividades de la vida cotidiana. En este sentido, podría decirse que muchos mayores han superado la primera brecha digital, la del acceso, y están preparados para formarse y superar la segunda brecha digital, la del uso de las aplicaciones y herramientas, y avanzar hacia la tercera, la de la relación con la Administración Digital. El mismo informe señalaba un año más tarde que “la mayoría de los ciudadanos se comunicaba a través de los smartphones y las tabletas, consolidándose como herramientas útiles y fáciles de usar entre sectores de la población como las personas mayores” (2018:8). González-Oñate y Fanjul Peyró (2018) han estudiado y analizado los principales usos que hacen los mayores de las aplicaciones móviles, así como el conocimiento que tienen de ellas. La mayoría de las personas consultadas señala como principal motivación para hacer un mayor uso de las aplicaciones que “lo haría si alguien le enseñara” (2018:111). En 2019, el estudio sobre perfiles de los mayores en España señala que “la brecha digital se reduce rápidamente en los últimos años, especialmente por la llegada a estas edades de personas que ya utilizaban internet previamente, más que por una alfabetización digital de los ya mayores” (Abellán-García, 2019:36).

Además, la investigación más específicamente documental ha destacado aspectos salientes del comportamiento informacional de este sector poblacional, así como varias dificultades tanto de acceso como de otra índole. Las personas mayores tienden a consultar fuentes de información “personales”, pues ante necesidades informativas se dirigen en primer lugar a familiares y amistades (González-Teruel y Andreu-Ramos, 2013). Sus intereses tienden a centrarse en cuestiones relacionadas con la salud, las finanzas y los temas jurídicos (Asla y Williamson, 2015). Muchas veces no pueden sacarles el mejor partido a las TIC, debido, por ejemplo, a limitaciones físicas (dificultades visuales, incapacidad de controlar el ratón...) (Yu y Chao, 2014). Sin embargo, está comprobado que el uso de internet contribuye al envejecimiento activo, promoviendo la participación social, la salud, una actitud de cambio y estímulo intelectual (Miguel y Luz, 2017). De hecho, muchas fuentes

destacan la importancia de las TIC para la inclusión social de esta población y los beneficios que pueden aportarle. Llorente Barroso, Viñarás Abad y Sánchez Valle (2015) relacionan esos beneficios con cuatro tipos de oportunidades para un envejecimiento activo: informativas, comunicativas, transaccionales/administrativas y de ocio/entretenimiento. Abad Alcalá (2014) asegura que se puede sacar ventaja de las TIC para mejorar su situación personal y social. Abad Alcalá et al (2017) afirman que, a pesar de no ser las más habituales entre las personas mayores, las actividades administrativas online les aportan comodidad, utilidad, satisfacción personal y ahorro de tiempo. Por su parte, Pino Juste, Soto Carballo y Rodríguez López (2015) aseguran que las TIC permiten a las personas mayores aumentar y mejorar su desarrollo individual y social y optimizar su calidad de vida desde el punto de vista técnico, económico, político y cultural ya que el uso del móvil, de internet y de otras tecnologías favorece el envejecimiento saludable, ayuda a crear comunicación, desarrollar la integración, generar información entre las personas, mejorar las relaciones intergeneracionales, conseguir información poco accesible y aprender nuevos conocimientos. De cualquier forma, y en general, se puede afirmar que la apropiación de las TIC por parte de las personas mayores depende de las necesidades e intereses de su vida cotidiana, haciendo de ellas un uso más práctico que social (Montesi, Sánchez-Cuadrado, Villaseñor, 2019).

#### 1.4 El proyecto

Con base en estos fundamentos teóricos, el proyecto definió como objetivos básicos, por un lado, el desarrollo de competencias informacionales en la población mayor del distrito de Chamberí, donde se encuentra ubicada la Facultad de Ciencias de la Documentación y, por otro, competencias sociales y comunicativas y valores en el alumnado del Grado en I&D de la propia Facultad. En la ejecución del proyecto participó el alumnado de segundo, tercero y cuarto curso de los cursos académicos 2017-18 y 2018-19, con un total de 120 alumnas y alumnos, abarcando transversalmente las asignaturas de *Fuentes de Información Especializada*, *Lenguajes Documentales I*, *Archivística I*, *Economía de la Información*, *Edición Digital* y *Estudios y Formación de Usuarios*. La ejecución efectiva de las actividades, que consistieron básicamente en una serie de talleres, tuvo lugar en el periodo febrero-mayo de los dos cursos, afectando aproximadamente a 360 personas mayores. Se llegaron a impartir un total de 19 talleres de los 31 que se planificaron.

Columna1	2018	2019	Total
Nº talleres	11	20	31
% talleres no impartidos en el Centro de Mayores	18,18	50	
Nº Alumnas/os	52	68	120
Nº Personas mayores	212	146	358
Nº de asignaturas	4	6	
Nº de Profesores y profesoras	4	8	

Tabla 1.- Datos generales relativos al proyecto

Los talleres impartidos giraron principalmente alrededor de temáticas culturales y de entretenimiento, por un lado, y tecnológicas, por otro (Tabla 2). En cultura y entretenimiento, los talleres trataron temáticas tales como la jubilación en China, la historia divertida a través de películas y material de internet, o se organizaron entrevistas, tertulias o juegos de memoria. Entre las actividades relacionadas con la tecnología, se pueden mencionar, como ejemplos, la creación de un blog para el taller de marquetería, los cursos para aprender a utilizar *smartphones* y aplicaciones móviles, para descargar música de internet y para realizar compras por internet.

Temática de los talleres	2018	2019	total
--------------------------	------	------	-------

Cultura y entretenimiento	5	8	13
Tecnologías	4	6	10
Vida diaria y salud	1	3	4
Otra	1	3	4
	11	20	31

Tabla 2. Temáticas de los talleres impartidos

Para poder evaluar la actividad, el alumnado participante plasmó en forma de diario su experiencia y las respectivas reflexiones.

Aunque el proyecto y este artículo enfaticen a la población mayor y al alumnado en I&D participante, cabe mencionar que la organización y gestión corrió a cargo de un equipo de 8 profesoras y profesores y de la coordinación de los Centros de Mayores (dirección y animadoras sociales), sin tener en cuenta que, en la Comunidad de Madrid, los proyectos de ApS en contextos universitarios están amparados por un acuerdo entre el Ayuntamiento de Madrid y las universidades públicas del espacio madrileño, y que en la UCM los proyectos de ApS se coordinan desde la Delegación del Rector para la Diversidad. Tanto por parte de las unidades que coordinan el ApS en las diferentes universidades, como por parte del Ayuntamiento se reciben direcciones y se organizan encuentros, que, aunque menos directamente, repercuten en el desarrollo de los proyectos. Esto sirva para transmitir la extrema complejidad del entramado humano que mueve un proyecto de ApS como el presente.

## 2. METODOLOGÍA

Los datos que se recogieron en el proyecto son numerosos, aunque aquí nos centramos en los siguientes: a) una encuesta con el alumnado realizada al finalizar el proyecto en los dos cursos académicos (mayo de 2018 y mayo de 2019); y b) un grupo focal con las personas mayores participantes.

### 2.1 Encuesta

La encuesta dirigida a las alumnas y alumnos participantes se envió al finalizar el proyecto, tanto en la edición de 2017-18 como en la de 2018-19. Se recogieron un total de 49 respuestas (29 para 2017-18 y 20 para 2018-19), lo que supone una tasa de respuesta de aproximadamente el 40,8%. Tomaron parte en la encuesta un 60% de alumnas frente a un 40% de alumnos, cursando en su mayoría el segundo curso del Grado en I&D (90%). La participación en el proyecto se realizó principalmente en grupo (85%) y, en menor medida, de forma individual (17%).

El cuestionario consistía en 18 preguntas cerradas y abiertas relacionadas con diferentes aspectos de la experiencia, y concretamente: la actitud de los participantes, las competencias trabajadas, la percepción de la experiencia, gustos en cuanto al tipo de formación recibida y expectativas profesionales, además de los datos demográficos que indicamos arriba.

Para algunas de las variables analizadas, concretamente las de experiencia y competencias, realizamos la correspondiente prueba del Chi Cuadrado, con el objetivo de detectar posibles asociaciones entre dimensiones de la experiencia y avance en diferentes competencias. En los casos en los cuales fue posible rechazar la hipótesis nula, también se midió la fuerza de la correlación calculando el coeficiente Phi. Estos datos estadísticos se obtuvieron a través del software IBM SPSS Statistics 25.

### 2.2 Grupo focal



Al finalizar el proyecto, para las dos ediciones, se convocaron reuniones con el objetivo de evaluar el impacto que las actividades habían tenido en la población mayor a través de un grupo focal. Solo para la edición de 2018-19 fue posible realizar el grupo focal, porque en la primera ocasión no se consiguió reunir a un número significativo de participantes. El grupo focal se realizó el día 12 de junio de 2019 en el Centro de Mayores de Santa Engracia. Participaron tres profesoras adscritas al proyecto, una de las animadoras y 12 personas mayores que habían acudido previamente a varios de los talleres impartidos por el alumnado de la Facultad. La duración de la reunión fue de aproximadamente 2 horas y el debate se grabó entero en un archivo de audio. Las personas intervinientes dieron su opinión sobre los talleres impartidos y las temáticas de los mismos, y refirieron acerca de su experiencia de participación.

## 2.3 Otros datos

Cabe mencionar que la participación en el proyecto para las autoras de este trabajo ha representado de por sí una valiosa fuente de información y datos. Tales experiencias se encuentran analizadas y detalladas, en forma de diarios, en la monografía (Ramírez Martín y Portela Filgueira, en publicación), a la que remitimos para mayores particulares. Aquí cabe constatar que la ejecución del proyecto supuso la realización de visitas periódicas a los espacios del Centro de Mayores y de reuniones con la dirección, el equipo de animación y miembros de la junta directiva del mismo. Además, dos profesoras del equipo impartieron talleres con personas mayores en el propio centro. Todo esto se ha producido durante un periodo de más de dos años desde finales de 2017 hasta la actualidad (finales de 2019). Este nivel de inmersión en el entorno del centro de mayores permite caracterizar la experiencia como etnográfica y, aunque los datos correspondientes a esta experiencia etnográfica no se relaten enteramente aquí, los resultados reflejados en este artículo se ven condicionados por la misma.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 Encuesta

#### *Preferencias acerca del tipo de formación*

Para poder contextualizar la experiencia de ApS en el marco de las preferencias formativas de los participantes, se les preguntó, a través de preguntas de escala semántica diferencial, que describieran el tipo de formación que les gusta a través de binomios de adjetivos opuestos o semi-opuestos (Tabla 1). En una escala del 1 al 7, indicaron si sus preferencias se acercaban más a un extremo u otro de los dos binomios (en la Tabla 1 está reflejada la mediana de las puntuaciones globales). Los resultados muestran que, aunque en algunos casos vemos una ligera desviación del punto medio (el 4), en general las puntuaciones se sitúan precisamente en el punto medio o cerca de este, hecho que se puede interpretar como una exigencia de variedad en las estrategias formativas deseadas por este colectivo estudiantil.

	1	2	3	4	5	6	7	
Experiencial			•					Teórica
General y aplicable a diferentes casos					•			Aplicada a casos concretos del mundo real
Enriquecedora en competencias técnicas				•				Enriquecedora en valores
Activista y comprometida socialmente				•				Promotora de desarrollo profesional
Autónoma				•				Supervisada
Grupal				•				Individual
Monodisciplinaria					•			Multidisciplinaria y transversal

Tabla 3. Preferencias de los participantes con respecto al tipo de formación. En la tabla, se refleja la mediana de las puntuaciones asignadas en una escala del 1 al 7.

Por otro lado, cabe destacar que, contrariamente a lo esperado, las personas participantes indicaron con claridad que no están dispuestas a sacrificar el compromiso social y los valores a favor del desarrollo profesional y las competencias técnicas y que, más bien, buscan un equilibrio entre unos y otros.

### *Objetivos profesionales*

Otros datos de contexto que se recogieron para caracterizar la muestra estudiada se refieren a sus objetivos profesionales. Si aproximadamente la quinta parte de los encuestados (21%) manifestó no tener claros sus objetivos profesionales, la gran mayoría (39%) indicó los medios de comunicación e internet como entornos en los cuales desearían trabajar.

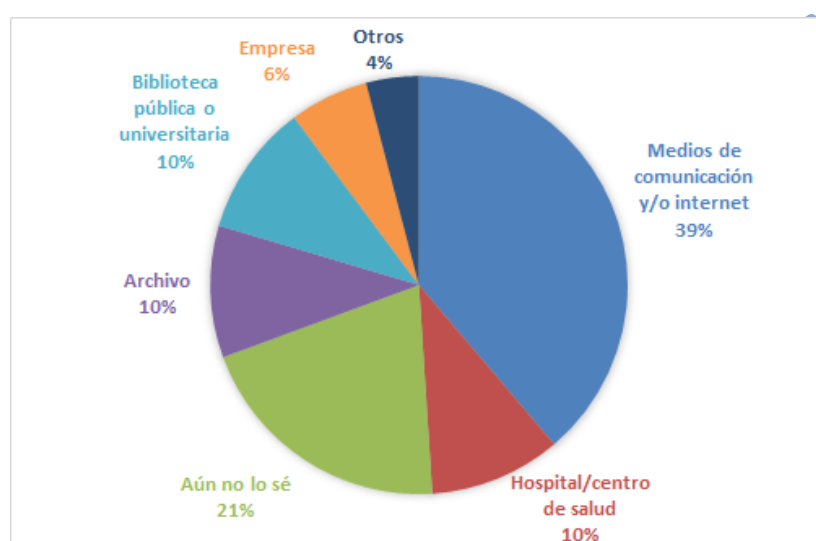


Figura 1. Aspiraciones profesionales de la muestra encuestada.

### *Actitud ante el proyecto*

Los alumnos describieron su actitud inicial hacia el proyecto pudiendo escoger entre las siguientes opciones: expectación (16,7%), rechazo (8,9%), aburrimiento (8,9%), curiosidad (32,2%), entusiasmo (10%), preocupación (12,2%) e indiferencia (11,1%), y mostrando mayoritariamente una actitud de curiosidad. Las respuestas de cada alumno y alumna se codificaron y simplificaron en: actitud negativa (rechazo, aburrimiento, preocupación e indiferencia, 41,1%), actitud positiva (entusiasmo, 10%), y actitud neutra (expectación y curiosidad), resultando esta última la más prevalente (48,9% de las respuestas).

Actitud al comienzo del proyecto	% de respuestas
Entusiasmo	10,0
Expectación	16,7
Curiosidad	32,2
Preocupación	12,2
Indiferencia	11,1
Aburrimiento	8,9
Rechazo	8,9
	100,0

Tabla 4. Actitud al comienzo del proyecto

En una pregunta abierta y complementaria, se destacaron la percepción de falta de organización, la confusión que produjo la necesidad de organizar actividades de forma autónoma, la falta de preparación para ello, así como la incertidumbre que producía tener que relacionarse con personas mayores. Esta sensación de confusión e incertidumbre con respecto a cómo actuar se ha detectado como una característica típica de proyectos de ApS. Riddle (2003) menciona tres etapas en los procesos de aprendizaje y servicio, siendo la primera de “shock emocional y social”. Según este autor, los estudiantes, fuera de su entorno académico habitual, experimentarían sensaciones de alienación, incompreensión o asombro ante la magnitud del problema que deben resolver y de incapacidad para afrontarlo. Los resultados de la presente encuesta parecen confirmarlo. Adicionalmente, al comienzo del proyecto los participantes sintieron que la información recibida se contradecía, algo derivado posiblemente de las diferentes partes involucradas en el mismo, y que no estaba clara la relación entre el proyecto y los estudios del Grado en I&D. Confundir el Aprendizaje y Servicio con “trabajo social fuera de lugar” sería una de las razones de la marginalización de esta estrategia docente en el marco universitario, según Peterson (2009).

#### *Percepción de la experiencia*

Para poder describir la experiencia realizada se definieron una serie de dimensiones, entre las cuales están la existencia de reflexión durante el periodo de actividades, el sentirse a gusto o la percepción de que las actividades formativas realizadas fueran diferentes a las habituales. Los participantes indicaron la frecuencia con la que experimentaron cada una de las situaciones definidas en el curso del proyecto. La respuesta más destacada apunta a que la realización de la actividad se caracterizó por una toma de conciencia de una problemática social como la exclusión informacional de la población mayor. La mayoría de los participantes experimentó siempre o a menudo que las actividades realizadas fueron muy diferentes a las habituales, se sintió a gusto y reflexionó, según puede verse en la Figura 2. Por otro lado, para la mitad o más de los participantes, se dieron nunca o solo en ocasiones el poder aclararse sobre la misión de la profesión y el poner en práctica conocimientos de varias asignaturas.

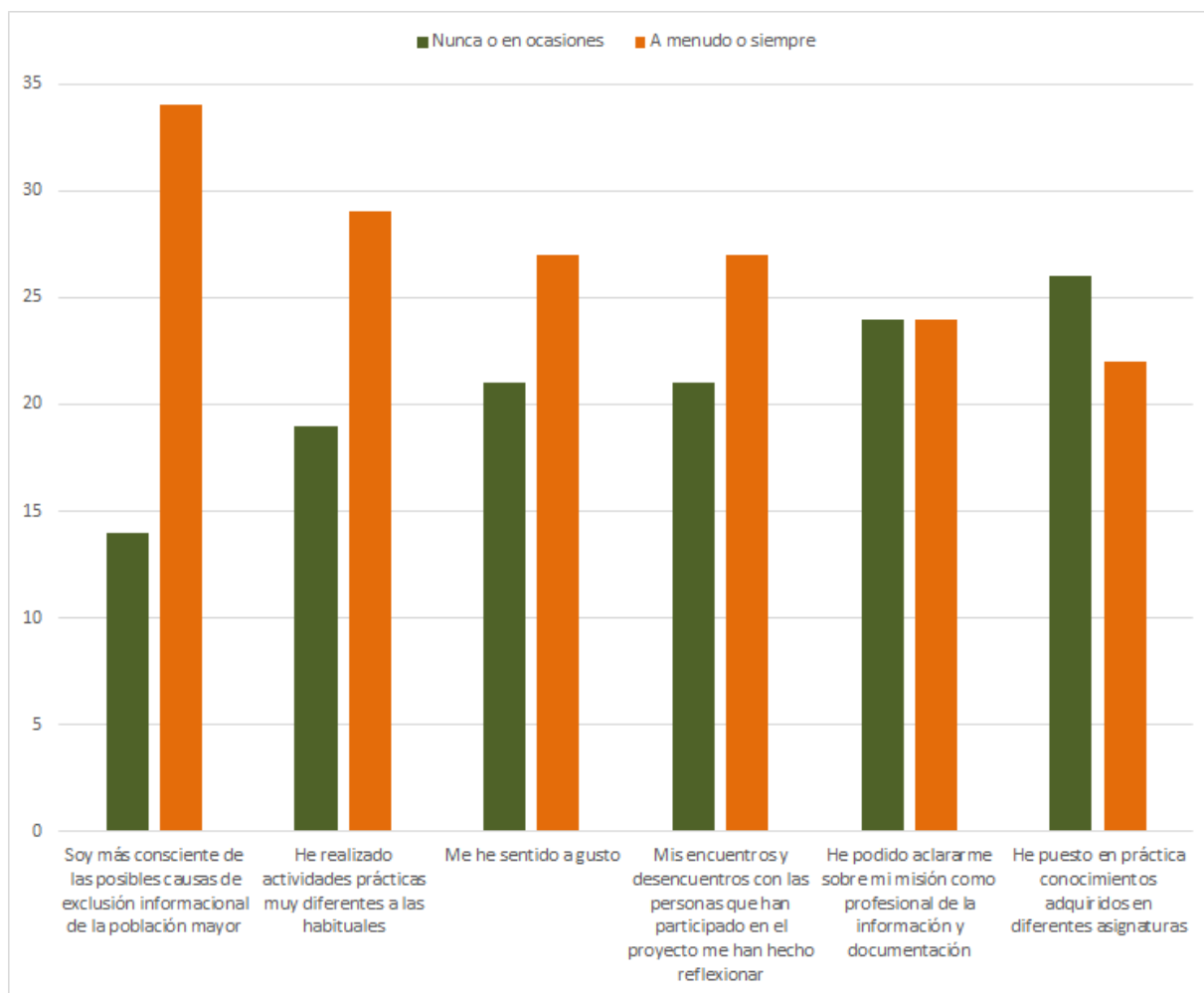


Figura 2. Dimensiones de la experiencia de ApS según la percepción de los participantes

### *Competencias desarrolladas*

El avance percibido en nueve competencias, que al principio del proyecto se habían establecido como objetivos para conseguir a través de las actividades, se evaluó en una escala del 1 al 4. En La Figura 3 se ven las evaluaciones del alumnado agregadas en dos bloques (“poco o nada” y “mucho o muchísimo”) para mostrar las competencias que, tras la ejecución del proyecto, se perciben como las de mayor avance. El avance más destacado se dio en las competencias necesarias para llevar el trabajo en grupo y en las competencias relacionadas con la comunicación. El avance en la “Prestación de servicios profesionales en base a la empatía” fue positivo para la mayoría de los participantes, aunque no de forma tan destacada como en la primera encuesta realizada en 2018 (Montesi, Portela Filgueira, Ramírez Martín, y Villaseñor Rodríguez, 2018).

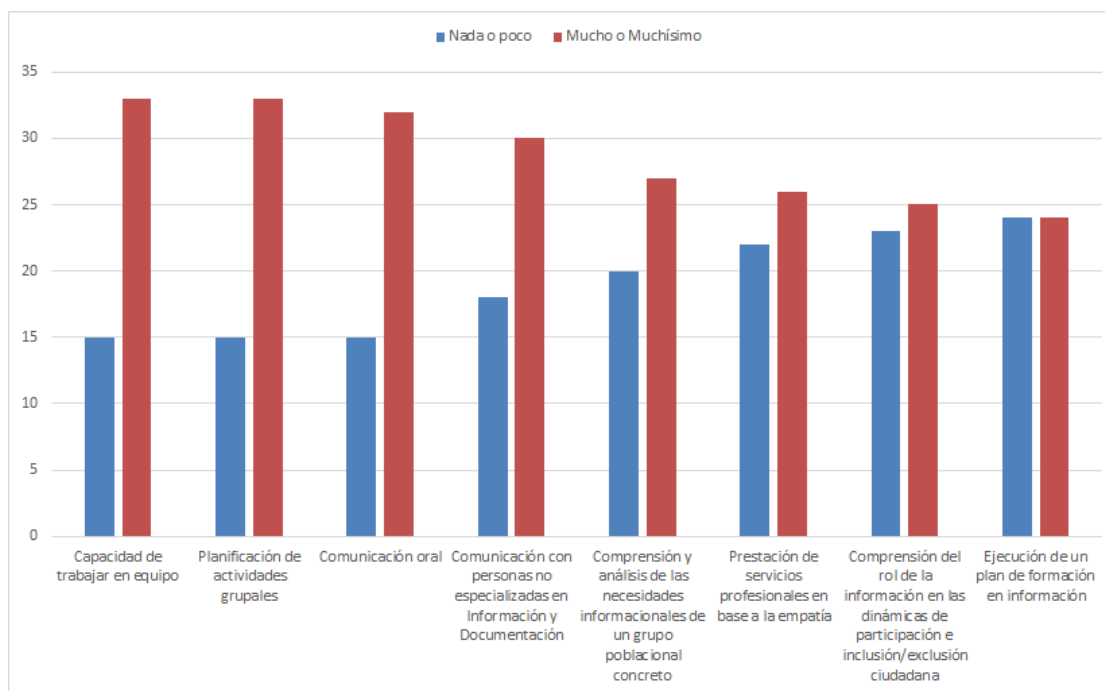


Figura 3. Percepción del alumnado participante acerca del avance en 9 competencias.

#### Pruebas del Chi Cuadrado

La prueba del Chi Cuadrado se realizó para comprobar si la percepción de la experiencia estaba asociada con un mayor o menor avance en las competencias propuestas en la encuesta. La hipótesis nula pudo rechazarse en varios casos. La dimensión de la experiencia “He podido aclararme sobre mi misión como profesional de la información y documentación” resultó relacionada con todas las competencias de la Figura 3, y la hipótesis nula se rechazó en todos los casos. Si bien es verdad que todas las relaciones fueron débiles, el valor del coeficiente Phi fue más alto para “Comprensión del rol de la información en las dinámicas de participación e inclusión/exclusión ciudadana” (Phi= 0,498) y para “Prestación de servicios en base a la empatía” (Phi = 0,494) (Tabla 5).

Competencias	Prueba del Chi Cuadrado Valor de p	Coefficiente Phi
Capacidad de trabajar en equipo	0,020	0,334
Planificación de actividades grupales	0,029	0,315
Comunicación con personas no especializadas...	0,001	0,459
Comunicación oral	0,037	0,305
Prestación de servicios profesionales en base a la empatía	0,001	0,494
Comprensión y análisis de las necesidades informacionales...	0,003	0,430
Comprensión del rol de la información en las dinámicas...	0,001	0,498
Ejecución de un plan de formación en información	0,004	0,417

Tabla 5. Valores de significación y fuerza de la correlación entre “He podido aclararme sobre mi misión...” y las competencias medidas en el proyecto.



Estos datos y el análisis de las tablas cruzadas que se produjeron como resultados del test, ponen de manifiesto que cuando el alumnado, en el transcurso del proyecto, percibe más a menudo que se aclara sobre su misión como profesional, avanza más de lo esperado en todas las competencias, especialmente en aquellas vinculadas a los objetivos cívicos del propio proyecto (empatía y comprensión de la exclusión informacional). Por el contrario, quienes se aclaran menos a menudo sobre su misión profesional, tienden a avanzar en todas las competencias menos de lo esperado. Dicho de otra manera, tener claros los objetivos profesionales permite sacarle mayor provecho a la participación en el proyecto.

La hipótesis nula se rechazó para otras dos dimensiones de la experiencia también. El haber percibido siempre o muy a menudo que las actividades realizadas eran muy diferentes a las habituales resultó en mayores avances, una vez más, en la prestación de servicios en base a la empatía (valor de  $p = 0,010$ ; coeficiente Phi = 0,373) y en la comprensión del rol de la información en las dinámicas... (valor de  $p = 0,003$ ; coeficiente Phi = 0,431). Esto apunta a que, siendo las actividades de ApS muy diferentes a las que normalmente se realizan en ámbitos académicos, devuelven resultados en habilidades como la empatía o la comprensión de fenómenos sociales que no se aprenden fácilmente en las aulas.

Finalmente, el haber puesto en práctica conocimientos adquiridos en diferentes asignaturas muy a menudo o siempre también produjo un mayor avance a varios niveles, concretamente en la comprensión de necesidades informacionales de un grupo poblacional ( $p$  valor = 0,011; coeficiente Phi = 0,367); comunicación con personas no especializadas ( $p$  valor = 0,008; coeficiente Phi = 0,380); comunicación oral ( $p$  valor = 0,003; coeficiente Phi = 0,432) y capacidad de trabajar en equipo ( $p$  valor = 0,003; coeficiente Phi = 0,427), es decir, en competencias vinculadas al ámbito de la comunicación y de las interacciones humanas. De alguna manera, el haber aprovechado los conocimientos de diferentes asignaturas mejoró la capacidad de los participantes de interactuar y comunicar tanto con personas mayores como con compañeras y compañeros.

### **3.2 Resultados del grupo focal**

#### *Opinión sobre los talleres impartidos*

Las personas mayores que intervinieron coincidieron en destacar que los talleres impartidos por alumnos y alumnas de la facultad difieren de los talleres que normalmente se imparten en el centro. En particular, pusieron de relieve el carácter participativo de las clases recibidas por parte de los alumnos y alumnas de la facultad, muy diferente a las clases que se suelen dar en el centro, normalmente impartidas por un solo profesor. En este marco participativo, cada uno de los docentes ha podido atender a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos y la docencia en el conjunto ha sido más personalizada. Esto ha permitido observar ciertas cualidades en los alumnos y alumnas de la UCM, tales como la paciencia, la empatía, el “encanto”, las buenas maneras, la accesibilidad, la familiaridad, la cercanía y el entusiasmo. De esta manera, los talleres se han convertido en una especie de reuniones en las que las preguntas y muchas iniciativas salían de los propios asistentes más que de quienes estaban impartiendo el taller. Como consecuencia, el formato del taller no se percibió como estricto y predeterminado sino más flexible y adaptado a las exigencias de los asistentes, repercutiendo en una percepción diferente del tiempo, que ha parecido “volar”. Los cursos que impartieron los alumnos UCM se consideraron “vitales” para el día a día, no solo por las temáticas tratadas sino por la forma en la que se imparten y el tipo de interacción humana en la que se basan.

#### *Temáticas de los talleres*

En cuanto a las temáticas de los talleres, en general, se incidió en que enfatizar las tecnologías, sobre todo las tecnologías móviles, es una elección acertada. Las personas mayores participantes, además, insistieron en que les gustaría ver muchas más aplicaciones prácticas de las que se vieron, por ejemplo, en el ámbito sanitario y en general todas las de la vida diaria, como comprar billetes de tren o pagar con el móvil. Otra temática importante que se destacó fue la búsqueda de información. Argumentaron que no saber manejar la tecnología de la información y comunicación hoy en día corresponde a cierto grado de analfabetismo.

### *Experiencia*

Como resultado de los talleres se reiteró que no solo pudieron solucionar dudas, sino que se les plantearon nuevas inquietudes y, al finalizar los talleres, se quedaron con ganas de recibir más clases. El carácter participativo y basado en la atención personalizada de los talleres UCM tuvo repercusiones importantes para los participantes a nivel emocional, pues, por ejemplo, les permitió perder el miedo a los teléfonos y atreverse a experimentar y buscar de forma independiente a partir de los conocimientos de base adquiridos en los cursos.

### *Aprendizaje de los alumnos*

A las personas mayores asistentes se les preguntó también qué creían que habían aprendido los alumnos y alumnas de la UCM. En su opinión, el alumnado de la UCM había cambiado su imagen de la tercera edad y se tenía que haber llevado una buena sorpresa: “encontrarnos así, con tantas ganas de aprender y capaces de conseguir lo que nos propongamos”... “les hemos sorprendido favorablemente”.

En resumen, esta segunda vertiente de la evaluación, desde el punto de vista de las personas mayores, puso de manifiesto el impacto de la iniciativa en la existencia de los asistentes a los talleres. En gran medida los talleres se percibieron como muy efectivos porque se basaban en un modelo participativo e interactivo que permitió al alumnado UCM lucir sus mejores cualidades humanas. Por otro lado, los talleres permitieron a las personas mayores darse a conocer y cambiar la imagen estereotipada de la tercera edad.

## **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **4.1 Limitaciones**

Antes de comentar los resultados obtenidos en el proyecto sería importante mencionar algunas limitaciones. A pesar de lo que hemos indicado en la introducción referente a la necesidad de trabajar y profundizar en la dimensión del impacto que afecta a las comunidades colaboradoras, este trabajo se ha centrado principalmente en el impacto en el aprendizaje y formación de los estudiantes involucrados en el proyecto. En este sentido, es importante subrayar que el objetivo principal, dada la práctica ausencia de experiencias previas de ApS en la formación en I&D en España, se ha querido defender la validez y viabilidad de esta metodología. Las titulaciones en I&D, además, cuentan con otras formas de aprendizaje experiencial como, por ejemplo, el practicum, y por esto es necesario defender la introducción de metodologías nuevas y potencialmente en competición con estas. Por otro lado, la escasez de datos relativos al impacto en la comunidad se debe a dificultades objetivas para involucrar a un colectivo diferente al estudiantil. Entre las otras barreras, James y Logan (2016) mencionan el hecho de que las comunidades pueden ser colectivos amplios y difíciles de monitorizar, existen dificultades de tipo burocrático y puede haber recelos a la hora de participar en procesos de evaluación investigadora. Todas estas barreras se encontraron en la ejecución del proyecto. Según mencionábamos en la metodología, al grupo focal que se convocó

en 2017 no asistió ninguna persona mayor. Asimismo, hay que añadir dificultades derivadas del propio colectivo, como las escasas habilidades comunicativas, sobre todo en el manejo de las tecnologías, o una actitud de cierta desconfianza y temor hacia personas cuya presencia puede ser poco habitual en muchos centros de mayores.

Otra limitación de orden metodológico concierne a los datos etnográficos que hemos mencionado en la sección de metodología como datos adicionales y que, sin embargo, se han sistematizado parcialmente en otro lugar (Ramírez Martín y Portela Filgueira, *en publicación*). Estos datos podrían revelar otras dimensiones del impacto, especialmente en el profesorado y en otros participantes, como la dirección del centro de mayores. La literatura sobre ApS enfatiza el profundo impacto que estos proyectos tienen en todos los participantes. Montogue et al. (2009), por ejemplo, hablan de comunidades o nuevas redes de colaboración académica que se crean en el campus, mientras que Nutefall (2016: p. ix) explica que poder adquirir información y conocimiento sobre su entorno más próximo (Washington D.C.) y las personas que viven en él le permitió orientar su servicio como bibliotecaria. Estos ámbitos del impacto quedan pendientes de mayor profundización y seguramente guiarán la investigación futura.

## **4.2 El impacto del proyecto**

Desde el punto de vista del alumnado, cabe constatar que el ApS como metodología docente en I&D permite acomodar varias de las preferencias formativas que indicó el colectivo encuestado (Tabla 3). En este sentido, la preferencia por estrategias didácticas variadas puede interpretarse como una exigencia de autonomía o posibilidad de escoger entre diferentes opciones (actividades, ejercicios, contenidos, etc.) que Levesque-Bristol, Knapp, y Fisher (2011) subrayan entre las condiciones positivas de aprendizaje, en general, y en el ApS, en particular. En relación con el ApS, la encuesta realizada por este equipo con más de 600 alumnos de 30 disciplinas diferentes del estado de Missouri sobre los elementos que permiten obtener resultados positivos de experiencias de ApS destacaba que la autonomía propiciaba mayores niveles de motivación y habilidades cívicas, como, por ejemplo, la capacidad de resolución de problemas, la acción cívica y la diversidad. El ApS permite acomodar también una exigencia en términos de valores y compromiso social. Para el alumnado participante, la necesidad de desarrollo profesional y de adquisición de competencias técnicas se percibieron como igualmente importantes que el compromiso social y los valores, muy propios de la filosofía del ApS, poniendo de manifiesto unas carencias importantes en el *Libro Blanco del Título de Grado en Información y Documentación* (2004), que como vimos al principio enfatiza las técnicas y la tecnología por encima de cualquier otra competencia.

El alumnado del grado en I&D destacó en particular dos dimensiones de la experiencia como muy frecuentes: la toma de conciencia de una problemática social como la exclusión informacional de la población mayor y la diversidad de las actividades realizadas frente a las habituales. Además, la diversidad de las actividades realizadas se relacionó con el avance en dos competencias: la empatía y la comprensión del rol de la información en las dinámicas de inclusión/exclusión ciudadana. La participación en el proyecto ha permitido comprender una realidad que en las aulas solo puede abordarse desde una perspectiva teórica, desempeñando un claro rol complementario en la formación del colectivo estudiado y reiterando el argumento de la complementariedad entre formación tradicional y metodología ApS ya propuesto por Bloomquist (2015).

Las competencias que más se desarrollaron fueron transversales, destacando las relacionadas con la comunicación y la interacción en contextos grupales que, en el caso del ApS, incluyen también los actores comunitarios (Blodgett, 2017). Aunque menos de la mitad de los estudiantes pudieron aclararse sobre la misión de la profesión en el transcurso del proyecto (Figura 2), y todavía la quinta

parte de los participantes no tiene claros sus objetivos profesionales (Figura 1), desarrollando competencias comunicativas, la experiencia apoyó a un sector importante de los mismos en sus ambiciones profesionales, pues el 39% de estos mencionó el sector de la comunicación (medios de comunicación e internet) como objetivo profesional. Sin embargo, incluso fuera del ámbito de la comunicación, el ApS puede tener importantes repercusiones profesionales (Albert y Smith, 2009). Según Rubenstein (2017), en el ámbito de la información en salud, cualquier forma de aprendizaje experiencial resulta en estudiantes de I&D altamente competitivos en el mercado laboral, pues permite desarrollar competencias que evolucionarán en profesionalidad y capacidad de liderazgo, interactuando con profesionales asentados y poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en clase. Asimismo, la comprensión de necesidades informacionales de un grupo poblacional, la comunicación con personas no especializadas, la comunicación oral y la capacidad de trabajar en equipo, todas competencias vinculadas al ámbito de la comunicación y de las interacciones humanas, se vieron impulsadas cuando se percibió que se ponían en práctica conocimientos adquiridos en diferentes asignaturas muy a menudo o siempre, indicando las implicaciones a nivel comunicativo de una formación interdisciplinaria.

Aproximadamente la mitad del alumnado participante sintió haberse aclarado sobre su misión profesional siempre o muy a menudo en el transcurso del proyecto, algo que pone de manifiesto una posible carencia en la presentación y planificación del mismo, o en general en la percepción de las titulaciones en I&D, incluso por parte del alumnado matriculado en las mismas. Este resultado es particularmente serio si tenemos en cuenta que el aclararse o no sobre la misión profesional puede repercutir positiva o negativamente en el avance en todas las competencias contempladas. Es difícil determinar las causas de esta incertidumbre que, como decíamos, puede achacarse a la percepción general de la disciplina, a la planificación del proyecto o a características individuales de los alumnos participantes. Con relación al proyecto, cabe mencionar el énfasis de Frank y Sieh (2016) en el concepto de “rol”. Los roles de quienes participan en interacciones universidad-comunidad son múltiples, fluidos y cambiantes y una buena preparación del alumnado con respecto a los diferentes roles que debe asumir en el transcurso de un proyecto como el presente puede fomentar la consecución de los objetivos planteados. Sin duda, este es un aspecto para tener en cuenta en este y otros proyectos de ApS.

Desde el punto de vista de las personas mayores, el impacto del proyecto se midió de forma cualitativa con un colectivo reducido del que formaba parte también una representante de la dirección del centro. Si nos centramos en el significado de esta experiencia por encima de los resultados, según sugieren Sieh y Frank (2018), las ideas que se destacaron incluyen la participación, la calidad humana y la vitalidad de los contenidos impartidos en los talleres. En cuanto a la participación, cabe reiterar que la mutualidad de las interacciones alumnado-comunidad es un elemento básico de la metodología del ApS, según indicábamos en la introducción. Los talleres de alguna manera se co-impartieron, porque las personas mayores recibieron atención personalizada y adaptada a sus necesidades. Con respecto a la calidad humana del alumnado participante, Cronley et al. (2015), argumentan que, para las organizaciones participantes en los proyectos de ApS, la calidad del alumnado (dedicación, profesionalidad y trabajo) es un factor determinante para participar. En el presente caso, una garantía de continuidad en la ejecución del proyecto. Por lo que concierne a la vitalidad de los contenidos, este concepto se enfatizó en el marco de la vida diaria, aludiendo, posiblemente, a que la disciplina debería ampliar sus horizontes más allá de las bibliotecas, los centros de documentación y los archivos, para dar cabida a problemas informacionales de mucho más amplio espectro. Finalmente, el impacto más importante a nivel social quizás haya sido dar a las personas mayores una oportunidad de darse a conocer y de desmitificar la imagen estereotipada de la tercera edad.

Para concluir, aunque los datos recopilados hasta el momento acerca de la institución y del profesorado no están suficientemente sistematizados o, como en el caso de la institución, aún no se han recogido, se puede añadir que un proyecto como este tiene implicaciones y conexiones naturales con la investigación, desde la revisión bibliográfica sobre información y mayores, hasta la recopilación de datos previos al estudio del impacto social y su contribución al llamado envejecimiento activo. Es aún poco reconocida la acción transformadora que se lleva a cabo a través de estos proyectos, quizás por la ausencia de un marco evaluador claro, como mencionábamos en la introducción. Según Arocena et al. (2018), los desafíos de sostenibilidad de la sociedad actual exigen no solo que la investigación aborde nuevos problemas, sino que incluya en su agenda problemas normalmente no tratados, especialmente aquellos cargados de connotaciones de valor como las disparidades existentes entre países ricos y países en vías de desarrollo. Queda de manifiesto la necesidad de documentar el impacto de este tipo de iniciativas y sobre todo su vinculación a dimensiones más reconocidas de la actividad académica, especialmente la investigación.

### Agradecimientos

El proyecto se ha financiado en el marco de los Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente 2018, Vicerrectorado de Calidad, Universidad Complutense de Madrid, y de los Proyectos de Aprendizaje y Servicio, convocatoria 2018-19, de la Delegación del Rectorado para la Diversidad y el Medioambiente, Universidad Complutense de Madrid.

### REFERENCIAS

ABAD ALCALÁ, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar*, vol. 42, nº 22, p. 173-180.

ABAD ALCALÁ, L., et al. (2017) Administración electrónica y trámites online: hacia la autonomía y empoderamiento de las personas mayores. *El profesional de la información*, vol. 26, nº 1, p. 34-42.

ABELLÁN GARCÍA, A., et al (2019). *Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid, Informes Envejecimiento en red nº 22. Disponible en:

<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2019.pdf>

[Consulta:14/01/2020]

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Información y Documentación*. Disponible en:

[http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco\\_jun05\\_documentacion.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf) [Consulta: 10/01/2020]

ALBERT, S. & SMITH A. (2009). Experiential education. The student role and experience. En: ROY, L., JENSEN, K., & MEYERS, A. H. (ed.). (2009). *Service learning: Linking library education and practice*. Chicago: American Library Association, 2009, p. 32-46.

AMAT, A.F. (2011) Usando la web 2.0 para informarse e informar. Una experiencia en educación superior. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*. Vol. 12, nº 1, p. 145-166.

American Library Association (2009) *Final Core Competences Statement*. Disponible en:

<http://www.ala.org/educationcareers/sites/ala.org.educationcareers/files/content/careers/corecomp/corecompetences/finalcorecompstat09.pdf> [Consulta: 10/01/2020]



ANGEL, C. M. (2016). Collaboration among Faculty Members and Community Partners: Increasing the Quality of Online Library and Information Science Graduate Programs through Academic Service-Learning. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*. Vol. 10, nº 1-2, p. 4-14.

ARAMBURUZABALA, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *RIEJS Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 2, nº 22, p. 5-11.

AROCENA, R., GÖRANSSON, B., & SUTZ, J. (2018). Towards making research evaluation more compatible with developmental goals. *Science and Public Policy*, Vol. 46, nº 2, p. 210-218.

ASLA, T. M., & WILLIAMSON, K. (2015). Unexplored territory: information behaviour in the fourth age. *Information Research*. Vol. 20, nº. 1, p. 158-169.

Ayuntamiento de Madrid (2017). *Padrón Municipal de Habitantes. Ciudad de Madrid*. Disponible en: [https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/Nuevaweb/Demograf%C3%ADa%20y%20poblaci%C3%B3n/Cifras%20de%20poblaci%C3%B3n/PMH/Informe/Informe\\_PMH%202019.pdf](https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/Nuevaweb/Demograf%C3%ADa%20y%20poblaci%C3%B3n/Cifras%20de%20poblaci%C3%B3n/PMH/Informe/Informe_PMH%202019.pdf) [Consulta: 10/01/2020]

BATLLE, R. (s.f.), "Aprendizaje Servicio. Definición". Disponible en: <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/> [Consulta: 10/01/2020]

BATLLE, R., & ESCODA, E. (coord) et al. (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Salamanca, Valencia, Madrid: Santillana, Red española Aprendizaje Servicio, Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía

BLODGETT, J. (2017) Taking the class out of the classroom: Libraries, literacy, and service learning. En: MACDONELL, P. (ed.), *The Experiential Library: Transforming Academic and Research Libraries through the Power of Experiential Learning*. Cambridge, MA, Chandos, p. 43-52.

BLOOMQUIST, C. (2015). Reflecting on reflection as a critical component in service learning. *Journal of Education for Library and Information Science*. Vol. 56, nº 2, p. 169-172.

BORNMANN, L. (2012). Measuring the societal impact of research. *EMBO Reports*. Vol. 13, nº 8, p. 673- 676.

BORNMANN, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*. Vol. 64, nº 2, p. 217-233.

CHUPP, M. G., & JOSEPH, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*. Vol. 18, nº. 2-3, p. 190-212.

COLÓN-AGUIRRE, M. (2017) Service learning for improvement of customer service education in LIS. *Education for Information*. Vol. 33, nº. 3, p. 171-185.

CRONLEY, C., MADDE, E., & DAVIS, J. B. (2015). Making service-learning partnerships work: Listening and responding to community partners. *Journal of Community Practice*. Vol. 23, nº. 2, p. 274-289.

ESPELT, C., & MAÑÁ, T. (2011). El valor añadido de las prácticas externas para los estudiantes y las instituciones: La experiencia de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de Barcelona. En: *World Library and Information Congress: 77th IFLA General Conference and Assembly*, 13-18 Agosto, 2011, San Juan, Puerto Rico, 120.

FOLGUEIRAS BERTOMEU, P., LUNA GONZÁLEZ, E., & PUIG LATORR, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*. Vol. 362, septiembre-diciembre, p. 159-185.

FRANK, A. I., & SIEH, L. (2016). Multiversity of the twenty-first century—examining opportunities for integrating community engagement in planning curricula. *Planning Practice & Research*. Vol. 31, nº 5, p. 513-532.

Fundación Telefónica. *Sociedad Digital en España 2017*. Fundación Telefónica, febrero 2018

Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2017/625/> [Consulta: 14/01/2020]

Fundación Telefónica. *Sociedad Digital en España 2018*. Fundación Telefónica, abril 2019

Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2018/655/> [Consulta: 14/01/2020]

GONZÁLEZ OÑATE, C. & FANJUL PEYRÓ, C. (2018) Aplicaciones móviles para personas mayores: un estudio sobre su estrategia actual. *Aula Abierta*. Vol. 47, nº 1, p. 107-112. Disponible en: <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/article/view/12642>

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.107-112> [Consulta:14/01/2020]

GONZÁLEZ -TERUEL, A. ANDREU-RAMOS, C. (2013). Investigación del comportamiento informacional a través del análisis de redes sociales. *El profesional de la información*. Vol. 22, nº. 6, p. 522-528.

Grup de Recerca en Educació Moral & Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei (2019). Blog de l'Aprenentatge Servei. Disponible en: <https://apsvalors.wordpress.com/> [Consulta: 29/12/2019]

JAMES, J. H., & LOGAN, K. (2016). Documenting the community impact of service-learning coursework: Theoretical and practical considerations. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*. Vol. 7, nº 2, p. 17-36.

JARDINE, F. (2016). The role of students in diversity and inclusion in library and information science. En: *Perspectives on libraries as institutions of human rights and social justice*. Emerald Group Publishing Limited. 394-416.

JUARROS, V. M., MORENO, J., & BENNASAR, F. N. (2012). Modelos educativos para la gestión de la información en educación superior: una experiencia de curación de contenidos como estrategia metodológica en el aula universitaria. *Educat. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Vol. 42, (diciembre), a218.

KOTT, K. (2016). Service Learning in Academic Libraries in the United States. En: NUTEFAL, J. E. (ed.). *Service learning, information literacy, and libraries*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, p. 120.

LEVESQUE-BRISTOL, C., KNAPP, T. D., & FISHER, B. J. (2011). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*. Vol. 33, nº 3, p. 208-224.

LIM, S., & BLOOMQUIST, C. (2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*. 31 (4), 195-207.

LLORENTE BARROSO, C., VIÑARÁS ABAD, M., & SÁNCHEZ VALLE, M. (2015). Mayores e internet: la Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Comunicar*. Vol. 45, nº. 23, p. 29-36.

MARULLO, S., & EDWARDS, B. (2000). From charity to justice: The potential of university-community collaboration for social change. *American Behavioral Scientist*. Vol. 43, nº 5, p. 895-912.

MIETTINEN, R., TUUNAINEN, J., & ESKO, T. (2015). Epistemological, artefactual and interactional—institutional foundations of social impact of academic research. *Minerva*, Vol. 53, nº 3, p. 257-277.

- MIGUEL, I., & DA LUZ, H. A. (2017). Internet use for active aging: A systematic literature review. En: *12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 21-24 June 2017, Lisboa, 2444-2449, DOI: [10.23919/CISTI.2017.7975697](https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975697).
- MIZZY, D., & HAYSLETT, M. (2016). Data librarianship: A day in the Life-Science Edition. En: L.M. KELLAM & K. THOMPSON (ed.), *Datalibrarianship: The academic data librarian in theory and practice*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 335-351.
- MONTAGUE, R.A., WOLSKE, M., & LARKAEE, B. (2009). "Service learning from three perspectives". En: ROY, L., JENSEN, K., & MEYERS, A. H. (ed.). (2009). *Service learning: Linking library education and practice*. Chicago: American Library Association, 32-46.
- MONTESI, M., SÁNCHEZ CUADRADO, S., & VILLASEÑOR RODRÍGUEZ, I. (2020). ¿Puede una mayor interactividad mejorar la comprensibilidad del texto? Explorando variables potencialmente influyentes. En: *Retos y tendencias de la investigación hispano-mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación*. Madrid: Universidad Complutense. En prensa
- MONTESI, M. & VILLASEÑOR RODRÍGUEZ, I. (2018). El impacto social de las instituciones de educación superior Un estudio de caso con la Universidad Complutense de Madrid. *Información, cultura y sociedad*. Vol. 39, diciembre, p. 37-60.
- MONTESI, M. et al. (2018). "Aprendizaje y Servicio (Aps) en los estudios de información y documentación: resultados preliminares de un proyecto UCM". En: *VII Seminario Hispano Brasileño de Investigación en Información, Documentación y Sociedad (7shb)*. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <http://seminariohispano-brasileiro.org.es/ocs/index.php/viishb/viishbucm/paper/view/331/6> [Consulta: 10/01/2019].
- MONTIEL OVERALL, P. (2010). The effect of service learning on LIS students' understanding of diversity issues related to equity of access. *Journal of Education for Library and Information Science*. Vol. 51, nº 4, p. 251-266.
- MOST, L. R. (2011). Hands on from a distance: The community-embedded learning model contextualizes online student coursework. *Journal of Education for Library and Information Science*. Vol. 52, nº. 4, p. 295-304.
- NUTEFALL, J. E. (ed.). (2016). *Service learning, information literacy, and libraries*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- ONTSI. *Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2018*. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información.
- Disponible en:
- <https://www.ontsi.red.es/es/estudios-e-informes/perfil-sociodemografico-de-los-internautas-datos-ine-2018> [Consulta: 14/01/2020]
- PÉREZ-LORENZO, B., VIANELLO OSTI, M., & PACIOS, A. R. (2013). El Practicum del Grado en Información y Documentación: La experiencia en la UC3M. *Anales de Documentación*, 16 (2), DOI: <https://doi.org/10.6018/analesdoc.16.2.180381>.
- PETERSON, L. (2009). A brief history of Service Learning in LIS. En: ROY, L., JENSEN, K., & MEYERS, A. H. (ed.). *Service learning: Linking library education and practice*. Chicago: American Library Association, 1-4.
- PINO JUSTE, M.R., SOTO CARBALLO, J.G., & RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2015). Las personas mayores y las TIC. Un compromiso para reducir la brecha digital. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Vol. 26, p. 337-359.

RAMÍREZ MARTÍN, S. & PORTELA FILGUEIRA, I. (ed.) (en publicación). *Aprendizaje y servicio como estrategia de aprendizaje en el grado de Información y Documentación*. Madrid: Universidad Complutense.

RIDDLE, J. S. (2003). Where's the library in service learning?: Models for engaged library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*. Vol. 29, nº 2, p. 71-81.

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R. (2014). El Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25, nº 1, p. 95-113.

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R., & ORDÓÑEZ-SIERRA, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 19, nº 1, p. 314- 333.

ROY, L., JENSEN, K., & MEYERS, A. H. (ed.). (2009). *Service learning: Linking library education and practice*. Chicago: American Library Association.

RUBENSTEIN, E. L. (2017). "I Didn't Learn That in Library School"—Experiential Learning in Consumer Health for Future Public Librarians. *Library Trends*. Vol. 66, nº 1, p. 37-51.

RUBIO i SERRANO, L., PRATS GIL, E., & GÓMEZ, L. (2013) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Colección Educación y Comunidad, 8. Barcelona: Universitat de Barcelona.

SÁNCHEZ-ESPARZA, M.(2018). Alfabetización Digital con smartphones, un medio para reducir la soledad en los mayores. En: CASAS, P., PARAMIO, G., & CASTRO, A. (ed.) (2018). *Educación y Comunicación Mediada por las Tecnologías: tendencias y retos de investigación*. Sevilla: Egregius Ediciones, 29-40.

SIEH, L., & FRANK, A. I. (2018). Designing impact evaluation for students' engagement with communities in planning education. *Journal of Planning Education and Research*, October, DOI: [10.1177/0739456X18807287](https://doi.org/10.1177/0739456X18807287).

TAPIA, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

TEJADA-ARTIGAS, C. M., CHACÓN JARÉN, S. & MOREIRO-GONZÁLEZ, J. A. (2014). Mercado de trabajo en información y documentación y crisis económica en España: una aproximación a partir de las ofertas publicadas en IweTel entre 2008 y 2013. *BiD*. Vol. 32, junio. DOI: 10.1344/BiD2014.32.15

THOMPSON, V. L. S., & HOOD, S. M. (2016). Academic and community partnerships and social change. En: *The crisis of race in higher education: A day of discovery and dialogue*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 127-149.

TRENCHER, G., TEREDA, T., & YARIME, M. (2015). Student participation in the co-creation of knowledge and social experiments for advancing sustainability: experiences from the University of Tokyo. *Current Opinion in Environmental Sustainability*. Vol. 16, p. 56-63.

TRENCHER, G., et al. (2013). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*. Vol. 41, nº 2, p. 151-179.

VILLASEÑOR-RODRÍGUEZ, I. (2017) *Estudios de usuarios de información. Diseño metodológico e informe final*. Barcelona: Editorial UOC.

YU, T. K., & CHAO, C. M. (2014). Assessing older adults' information technology ability: The development of a multiple item scale. *International Journal of Human-Computer Interaction*. Vol. 30, nº 6, p. 435-445.